



Seção: Tradução

Rumo a uma docência libertadora*

Towards a liberating teaching practice

Hacia una docencia liberadora

Ignacio Martín-Baró**

Resumo: Neste artigo, o psicólogo social salvadorenho realiza uma análise crítica sobre o papel da docência universitária na reprodução e possível superação das estruturas de dominação vigentes na América Latina. Ao examinar os aspectos técnicos e institucionais da Educação Superior, sustenta que, quando desvinculada de sua função social e política, a prática docente torna-se alienada, servindo à manutenção de interesses externos à classe trabalhadora. Nessa condição, reforça o conformismo intelectual, as hierarquias e a dependência cultural. Em contraposição, Martín-Baró propõe uma docência libertadora, pautada na autonomia, na criticidade e no compromisso ético-político, fundamentada na diversidade didática e na participação social. Tal pedagogia deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão à formação orgânica dos estudantes e, ao mesmo tempo, às demandas concretas dos povos latino-americanos. O autor conclui que transformar a docência exige mais que ajustes metodológicos: requer revolucionar as estruturas institucionais e reconhecer a dimensão política do ato educativo, fazendo da universidade um lócus de fomento à emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Docência. Universidade. Alienação. América Latina. Psicologia da Libertaçāo.

Abstract: In this article, the Salvadoran social psychologist develops a critical analysis of the role of university teaching in both the reproduction and possible overcoming of the structures of domination in force in Latin America. By examining the technical and institutional aspects of higher education, he argues that, when detached from its social and political function, teaching practices become alienated, serving the maintenance of interests that do not favor the working class. In this condition, it reinforces intellectual conformism, hierarchical relations, and cultural dependency. In contrast, Martín-Baró proposes a liberating teaching practice—grounded in autonomy, critical reflection, and ethical-political commitment, and

* Artigo originalmente publicado na revista *Universidades* (México) em 1972. Traduzido por João Marcos Leão Roldão – graduado e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –, revisado por Octavio de Freitas Barbosa Junior (licenciado em Letras Português-Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul), com a autorização de José Domingo Cuesta (provincial da Companhia de Jesus Centroamericana).

** Ignacio Martín-Baró (1942-1989) foi um psicólogo social e jesuíta espanhol radicado em El Salvador. Considerado o principal expoente da Psicologia da Libertaçāo, ele defendeu uma psicologia comprometida com a transformação social e com a realidade latino-americana, denunciando o papel da ciência psicológica na manutenção do imperialismo e da opressão sobre os povos da América Latina. De 1967 até sua morte, atuou como docente, pesquisador e vice-reitor da Universidade Centro-Americana “José Simeón Cañas” (UCA). Foi assassinado em 1989, durante um massacre na universidade, perpetrado por tropas do exército salvadorenho. Neste artigo, publicado em 1972, Martín-Baró propõe uma reflexão sobre a docência em um contexto universitário marcado pelo elitismo, pelo ensino acrítico e tecnicista, bem como o imperialismo político e científico.

supported by pedagogical diversity and social participation. Such a pedagogy must integrate teaching, research, and community engagement with the organic formation of students and, simultaneously, with the concrete demands of Latin American peoples. The author concludes that transforming teaching requires more than methodological adjustments: it demands a revolution of institutional structures and an explicit recognition of the political dimension of education, turning the university into a space for fostering the emancipation of the working class.

Keywords: Teaching. University. Alienation. Latin America. Liberation Psychology.

Resumen: En este artículo, el psicólogo social salvadoreño realiza un análisis crítico sobre el papel de la docencia universitaria en la reproducción y posible superación de las estructuras de dominación presentes en América Latina. Al examinar los aspectos técnicos e institucionales de la educación superior, sostiene que, cuando se desvincula de su función social y política, la práctica docente se vuelve alienada, sirviendo a la conservación de intereses ajenos a la clase trabajadora. En esa condición, refuerza el conformismo intelectual, las jerarquías y la dependencia cultural. En contraposición, Martín-Baró propone una docencia liberadora, orientada por la autonomía, la criticidad y el compromiso ético-político, fundamentada en la diversidad didáctica y en la participación social. Dicha pedagogía debe articular la enseñanza, la investigación y la extensión con la formación orgánica de los estudiantes y, al mismo tiempo, con las demandas concretas de los pueblos latinoamericanos. El autor concluye que transformar la docencia requiere más que ajustes metodológicos: implica revolucionar las estructuras institucionales y reconocer la dimensión política del acto educativo, haciendo de la universidad un espacio para el fomento de la emancipación de la clase trabajadora.

Palabras clave: Docencia. Universidad. Alienación. América Latina. Psicología de la Liberación.

Um dos temas mais apaixonadamente discutidos na atualidade é o da docência e as funções que tradicionalmente lhe são atribuídas, assim como o papel que, tendo em vista um futuro progressivamente acelerado, se espera que ela desempenhe. Há inimigos furibundos e defensores apaixonados da educação, ainda que varie essencialmente o sentido e a força desses ataques e defesas em função da ideologia e das aspirações históricas. O problema é que, por mais que isso nos desgrade, a docência, em suas formas atuais, segue sendo uma realidade inevitavelmente presente, desconcertantemente insubstituível e, na maioria das vezes, inconscientemente reconfortadora. Por isso, a pergunta inevitável, sempre que se critica a educação atual e se defende uma nova educação, é: “Sim, mas como?”.

Não é fácil fazer uma apresentação sobre o que, para todos – ou para a maioria de nós –, é cotidiano. Alguns mais, outros menos, todos nós temos uma certa experiência do que é, de fato, a docência. Tudo o que se diga sobre isso, portanto, nos diz respeito muito diretamente, e seria difícil que eu falasse com um mínimo de senso crítico sem acabar ferindo alguém. Cabe perguntar se ferir é pedagógico. Em todo caso, supõe-se que estamos aqui para refletir, e que é função minha levantar as primeiras interrogações que nos conduzam a uma discussão sobre a docência e, mais concretamente, sobre a docência universitária. Em outras palavras, é minha função pôr a docência em questão, colocá-la em crise.

Para evitar mal-entendidos desde o princípio, esclareço que toda crise denota vida e que, se submeto a docência ao tribunal do juízo crítico, é porque reconheço seu valor. Se a docência carecesse de valor, simplesmente a ignoraríamos e, em nenhum caso, serviria como uma tese que haveria de ser negada historicamente.

Uma discussão sobre a docência poderia ser abordada a partir de dois pontos de vista: um técnico e outro que poderíamos chamar de estrutural. O ponto de vista *técnico* considera as diversas modalidades possíveis de docência, os tipos de aprendizagem que cada modalidade possibilita, os mecanismos que conduzem a uma melhor realização da aprendizagem etc. O ponto de vista estrutural enfoca o sentido da docência no contexto do trabalho universitário, considerando a

universidade como uma instituição de um povo ao qual – supõe-se – deve servir, e de quem, em todo caso, recebe sua razão de ser. No primeiro caso, a docência é medida pelo critério da coerência e da fluidez interna; no segundo caso, o estrutural, mede-se a docência em função dos objetivos gerais do trabalho como um todo. Nesta introdução, tentei abranger ambos os pontos de vista, pois o sentido da docência só se faz viável pela técnica e, por sua vez, a técnica só tem sentido em função de determinados valores e de certas significações dadas pelo contexto sócio-histórico concreto em que se encontra uma determinada universidade.

Docência e alienação

Comecemos por esclarecer alguns termos fundamentais, pois a confusão terminológica costuma ser a raiz de outras confusões mais sérias e de – não poucas – discussões inúteis. De antemão, é claro que tudo o que vou expor aqui está diretamente relacionado à realidade universitária, e que a educação, objeto de minha apresentação, é única e exclusivamente a educação universitária. Educação, consequentemente, que pressupõe ao menos três fatores fundamentais:

- a) A maturidade fisiológica dos alunos, assim como o desenvolvimento de sua inteligência até o nível que Piaget denomina “operatório”, o que permite que uma docência em forma de representação simbólica possa ser, ao menos em teoria, tão eficaz quanto uma docência em forma enativa ou icônica.¹
- b) O alunado constitui uma minoria da população estudantil, vértice de uma agudíssima pirâmide escolar correspondente à pirâmide socioeconômica. Concretamente, em nosso país, El Salvador, a população universitária era, neste ano de 1972, de aproximadamente 15.000 estudantes, o que representa 1,2% da população estudantil.
- c) A educação é produzida no contexto da instituição universitária, o que equivale a afirmar a institucionalização da docência.

Por *docência*, entendo aquele processo pelo qual se provoca, intencionalmente, uma aprendizagem em alguém. No entanto, em psicologia, entende-se por *aprendizagem* toda mudança mais ou menos permanente nos esquemas de comportamento de um indivíduo devido à prática. Correl define a aprendizagem como uma “relação recíproca entre o homem e o mundo, que abarca todos os processos psíquicos e leva consigo a reconstrução constantemente retomada do comportamento”². Dito em outras palavras, há docência sempre que se possibilita a mudança nos esquemas de comportamento de um indivíduo por meio de forças psicológicas. Nesse sentido, não seria inconveniente aceitar a definição que nos dá o próprio autor sobre a educação como “o exercício da força psicológica”³, definição significativa até em seu vocabulário. Deve-se completá-la afirmando que esse exercício se encontra regulado e institucionalizado, de modo a obter aquelas mudanças nos esquemas comportamentais do indivíduo que sirvam aos fins pretendidos.

Surgem, assim, três variáveis fundamentais na consideração da docência:

- a) Em primeiro lugar, o tipo de mudança que se propicia. Em outras palavras, o que é que se ensina – e isso não diz respeito somente ao conteúdo cognoscitivo do que é ensinado

¹ Ver Bruner (1964) e, também, Bruner (1972).

² Correl (1969, p. 43).

³ Gage (1972, p. 126).

(a matéria, diríamos), mas também ao esquema cognoscitivo empregado (como estrutura ativa ou simbólica de comportamento).

- b) Em segundo lugar, há a variável do “como” da docência, melhor dizendo, a técnica docente, o tipo de força empregado na incitação da mudança. Sob esse ponto de vista, o próprio Gage distingue três possíveis modalidades no exercício da força psicológica ou docência, correspondentes a três grandes⁴ tipos possíveis de mudanças: a aprendizagem por condicionamento, recomendável para condutas pouco lógicas e muito afetivas; a aprendizagem por meio de modelos, recomendada para condutas com forte estrutura lógica.⁵ Quero sublinhar como, na docência universitária que conheço, existe um predomínio avassalador no exercício deste terceiro tipo de educação cognoscitiva, assim como um exercício mais ou menos constante do segundo tipo de docência (a modeladora), mas pouco se encontra um tipo de docência intencionalmente condicionante, que fica aparentemente descartada ou relegada ao trabalho de outras instâncias sociais. Isso não quer dizer que o universitário não esteja submetido aos condicionamentos reflexos, nem que seu comportamento seja guiado totalmente pela racionalidade; tampouco significa que não haja um exercício constante de condicionamentos no âmbito universitário. O que ocorre é que esse exercício (“docente”) se traduz como um influxo de estruturas ideológicas não conscientes e – como insiste acertadamente Skinner, mesmo que sob outro ponto de vista – incontroladas.⁶
- c) A terceira variável da docência é o “para quê”, ou seja, seu sentido. E aqui poderíamos recorrer, mais uma vez, a uma trilogia de significatividade: em relação ao indivíduo, como caminho para seu desenvolvimento pessoal; em relação à sociedade, como capacitação para um serviço necessário; e em relação a essa mesma sociedade, mas enquanto fragmentada em grupos e classes, como consagração de um “mandarimato” de poder e saber.

Universitariamente, contrapõe-se o mundo da docência ao âmbito da pesquisa e ao da função social, tríade que, em seu conjunto (facetas de um mesmo quefazer), tem sido apontada e aceita como o objetivo da universidade em função de seu serviço ao povo que lhe dá a razão de ser. Essa distinção não deixa de implicar uma grande carga de ambiguidade, já que parece reduzir a docência a um exercício transmissor, mais ou menos mecânico, desconectado, por um lado, da problemática objeto da pesquisa e, portanto, de toda possível criatividade, e, por outro lado, do influxo popular, com sua demanda concreta, objeto da função social ou extensão universitária. Semelhante docência repetitiva se faz desgraçadamente verdadeira no caso de um pequeno número de professores que trabalham na universidade (não sei se posso chamá-los de “universitários”), porta-vozes despersonalizados e vitrolas de um saber asséptico e positivamente alienante. A esses professores caberia aplicar o que foi dito por Skinner: “o professor que pode ser substituído por um livro merece ser substituído por ele”⁷. No entanto, essa função mera e simplesmente transmissora é da essência da educação, ou é uma condição histórica da docência tal como é exercida na atualidade?

⁴ Nota de tradução: Martín-Baró listou dois dos três tipos de aprendizagem conceituados por Gage, sendo o terceiro a “aprendizagem cognitiva”.

⁵ Ver Gage (1972, p. 127 e ss).

⁶ Ver Skinner (1971) – tradução castelhana.

⁷ Skinner não fala de livros, mas de máquinas. Ver Skinner (1968).

Creio que, em grande parte, aqui está centrado o problema da “docência alienada”, tema que me fora incumbido, como se pressupõe no título da introdução. Para esclarecer conceitos, limitar-me-ei a decidir que vou compreender “alienação” no sentido marxiano, ou seja, como um devir histórico do ser-em-si em ser-em-outro, em razão da apropriação, por parte de outro, de suas relações produtivas com a realidade. A alienação seria um estado do homem em que seu comportamento não é autônomo, mas heterônomo, imposto e, portanto, o homem se vê convertido em coisa, ou seja, se reifica. No mesmo contexto, “libertação” seria a superação desse estado e, assim, o reencontro do homem consigo mesmo mediante uma apropriação e eliminação dos mecanismos de dominação alienadora. Pois bem, não existe uma alienação genérica, assim como não existe uma liberdade absoluta ou natural. Existem alienações e liberdades concretas, históricas. Isso deve ser levado muito em conta se não quisermos cair submissos à magia das palavras e ao encanto das abstrações. Em nosso caso, existirão alienações ou liberdades docentes concretas. Entretanto, o que se pode entender por “docência alienada”?

A docência – dissemos – é um processo que incita e viabiliza a mudança nos esquemas de comportamento. A alienação da docência implicaria que as mudanças induzidas alienariam o indivíduo em relação aos esquemas que nele fossem se estruturando; em outras palavras, edificaria esquemas de comportamento cuja regulação estaria determinada de forma heterônoma, dependente de estímulos e controles externos, e cujo funcionamento buscaria o benefício de interesses alheios. Pois bem, a alienação é aqui um qualificativo de significação que alude à relação entre o processo educativo e seus executores; uma docência será alienada na medida em que a conduta de professor e aluno estiver determinada por mecanismos alheios a eles. Uma coisa é esse estado de alienação dos sujeitos; outra é a alienação progressiva que decorre desse processo, o que implicaria falar não de uma docência alienada, mas de uma docência alienadora (ou, no caso, desalienadora, libertadora). Em outras palavras, a alienação é um estado concreto, consequência de um processo histórico. Na medida em que a docência é, por definição, um processo que poderá produzir ou não esse estado de alienação, a categoria de alienação ou desalienação, no que diz respeito ao mesmo processo que é a docência, dependerá de sua autonomia ou heteronomia, isto é, de sua própria identidade, da apropriação real dos mecanismos estruturadores da situação docente ou de sua dependência, mais ou menos inconsciente, em relação a instâncias e interesses estranhos.

Como todos sabemos, quem mais chamativamente tem qualificado a atual docência como alienada e alienadora tem sido Ivan Illich. Permitam-me resumir brevemente, com a ajuda de Latapí, suas teses mais importantes:

1. A escolaridade obrigatória é opressora e, em sua forma atual, alienadora em benefício dos interesses sociopolíticos vigentes.
2. Por meio da escolarização e da exigência legal dos certificados escolares, domestica-se o pensamento, a imaginação e as habilidades humanas.
3. A institucionalização dos sistemas escolares uniformiza as aspirações humanas e restringe a criatividade.
4. Os sistemas escolares tendem a se burocratizar e a se esclerosar diante das mudanças.
5. “A ascensão na pirâmide escolar está tão fortemente condicionada por fatores socioeconômicos extraescolares que o sistema escolar, longe de ser um meio de mobilidade social, é um instrumento de consolidação da ordem social estabelecida.”

6. A inflexibilidade e a obrigatoriedade fazem com que os sistemas escolares fracassem em seu intuito de instruir e educar.
7. Os sistemas escolares demandam cada vez mais gastos e mais dedicação, tornando-se um poço sem fundo de exigências às quais, a longo prazo, nenhuma sociedade pode razoavelmente responder.

Não vou discutir aqui as teses de Illich, que, em minha opinião, misturam a intuição genial com a generalização precipitada e até superficial, um tanto demagógica. No entanto, parece-me que os escritos de Illich devem ser conhecidos, refletidos e discutidos por todo educador latino-americano.⁸

Mais diretamente enfocadas no processo docente estão as conhecidas análises de [Paulo] Freire. Seu diagnóstico sobre a “educação bancária” pode ser aplicado integralmente à nossa realidade docente: a narratividade coisificadora, a relação autoritária e opressora educador-educando, a finalidade passivo-acomodadora, a racionalização domesticadora da realidade estabelecida, a dependência cognoscitiva, a consagração da consciência ingênua por meio da imersão na realidade e a legalização dos mitos psicossociais etc. Tudo isso faz da docência um dos canais básicos para a propagação e a consolidação dos padrões opressores e da dominação social.

Tomando como pano de fundo as análises desses e de outros autores que têm refletido nessa mesma linha, tratarei de concentrar minha reflexão sobre a docência universitária tal como ela se dá entre nós. Para isso, tentarei mostrar os mitos que existem em nossa profissão sobre a docência (ou, ao menos, no ambiente em que nos movemos), assim como as realidades subjacentes a esses mitos, para, a partir dessa análise, tratar de apontar os caminhos que uma docência que se queira libertadora deveria seguir.

Mitos e realidades na docência universitária

Por mito, entendo aqui uma ideia ou conjunto estático de ideais, por meio da qual se impõe, a toda uma sociedade ou grupo social em um dado momento histórico, uma percepção e compreensão da realidade que beneficia exclusivamente os detentores do poder. De maneira geral, esses mitos não são apenas conscientes, mas chegam até mesmo a se converter em “*slogans*”, quando não em leis ou princípios constitucionais: mitos sobre a liberdade, sobre os direitos humanos, sobre a igualdade de todos os homens etc. No entanto, existem mitos não tão formulados quanto vividos: o mito da superioridade ontológica do opressor, ao qual Freire⁹ alude de forma perspicaz, seria um típico exemplo.

A docência também tem seus próprios mitos, ligados geralmente aos estúpidos mitos sobre a bondade e generosidade quase beatíficas do docente, do professor, o que permite mantê-lo em seu estado de desvalorização econômica. Vejamos alguns deles, posto que podem nos esclarecer muito a via para uma melhor compreensão das funções da docência universitária.

Um primeiro mito, orgulhosamente alardeado e ferozmente mantido como símbolo de agudeza pedagógica, é o da distinção entre o processo de informação e o processo de formação. “Uma coisa – dizem – é informar, e outra coisa muito diferente é formar”. Esse mito pressupõe que pode haver uma ciência asséptica e universal, que os conteúdos informativos são alheios a

⁸ Ver Latapí (1970) e Illich (1972). A maioria dos escritos de Illich tem sido reproduzida pelo CIDOC [Centro Intercultural de Documentación], Cuernavaca, México.

⁹ Ver Freire (1970).

qualquer orientação de tipo axiológico, o que, no fundo, não deixa de ser uma grandíssima falácia ideológica. Por um lado, todo dado, ainda mais sua transmissão, já implica uma certa opção axiológica, bem como implica um sistema cognoscitivo; ou seja, implica um sistema de referência em função do qual adquire significação e valor. Por outro lado, não há formação verdadeira que já não conote uma determinada informação, uma determinada apreensão da realidade. As atitudes humanas são atividades perante determinados objetos (mais ou menos amplos, claro), e não atitudes vazias. A imprensa sabe muito bem que, por meio de suas informações, vai moldando a opinião e a atitude dos seus leitores. É muito distinto explicar um problema de matemática falando das mangas que há em uma árvore do que do dinheiro que ganham um cafeicultor e seu patrão. Penso que, por meio dos conteúdos chamados “técnicos”, as matérias não só informam, mas também formam, e que é uma autêntica falácia dizer que as matérias formativas são as humanísticas. Quando o professor de humanas chega para ministrar sua disciplina, a mente e o espírito do aluno já estão fundamentalmente conformados segundo a lógica inerente à “informação” (asséptica e apolítica, decerto) da econometria, da moeda e do sistema bancário, ou do desenho estrutural.

Outro mito é o de que a docência é, para os efeitos de uma boa aprendizagem profissional, o único veículo possível. Nesse sentido, é curioso observar como até mesmo muitos críticos da educação confundem educação com docência. A consequência prática desse mito (para além da institucionalização da docência profissional, fato assinalado por Illich) é uma sobrecarga insuportável nos currículos como um todo e nos programas [pedagógicos] de cada disciplina, com a consequente esclerose da própria docência e o aborto de toda possibilidade de criatividade. Ademais, a docência fica isolada de toda possível experiência extrauniversitária dos estudantes (e até mesmo dos próprios professores), assim como do impacto que a pesquisa universitária poderia e deveria ter sobre ela. Fundamenta-se esse mito na crença, nunca especificada, de que não existe mais do que um tipo de aprendizagem tecnicamente valorosa: a aprendizagem receptiva. É muito possível que o modelo de aprendizagem chamado de “descoberta”, em pouquíssimos casos, constitua um “método eficaz primário de transmitir o conteúdo de uma disciplina acadêmica (Ausubel)”. Mas também é certo que é precisamente a utilização desse tipo de aprendizagem (com sua correspondente docência) que constitui o meio mais eficaz para induzir padrões críticos que impeçam que a aprendizagem receptiva se converta em uma aprendizagem memorialística, verbalista e sem significação alguma para a vida do estudante. A verdade é que, por mais que se diga, em nossas universidades, a docência não se esforça em ensinar a aprender, nem, na maioria dos casos, os estudantes aprendem a aprender. Contudo, talvez esse seja o objetivo latente por trás desse mito.

Um terceiro mito, muito ligado ao anterior, é o de que, de fato, a verdadeira docência é a docência magistral, ou seja, a aula expositiva-narrativa. Um rápido exame das diversas modalidades técnicas de docência empregadas em nossas universidades nos daria esses resultados:

- a) Antes de tudo, um predomínio absoluto e indiscutido da aula magistral, entendida como uma exposição ou conferência do professor, com um tempero maior ou menor, a depender dos casos, de perguntas dos alunos e respostas do professor; é muito possível que esse tipo de docência corresponda de 85% a 90% da totalidade do tempo dedicado ao ensino.
- b) Em segundo lugar, viriam os – assim chamados – “laboratórios”, sobretudo de dois tipos: aqueles em que o estudante aplica e exerce por conta própria os princípios e as teorias expostos magistralmente em aula, e aqueles em que realmente se adota uma metodologia de descoberta (isto é, aquela em que o estudante vai descobrindo por si mesmo os conteúdos principais).

- c) Em terceiro lugar, estariam os – assim chamados – “seminários”, modalidade de docência grupal que, na prática, converte-se várias vezes em uma continuidade mais ou menos disfarçada das classes magistrais, repartidas – isso sim – entre professor e alunos.
- d) Por fim, e em proporções totalmente insignificantes, estariam outros tipos de docência, como o ensino tutorado, leituras comentadas e discutidas, participação reflexiva em pesquisas etc. De fato, portanto, a docência vem sendo identificada, na prática, com a aula magistral, e temo até que certos “[professores] universitários” nem sequer sonhem com a possibilidade de outras variedades técnicas. Certamente, esse mito se reflete muito claramente na realidade opressiva da docência, na medida em que molda esquemas gerais de dominação. Paradoxalmente, essa pseudoelite estudantil que chega às nossas aulas traz a obsessão desse mito bem marcada pelo sistema escolar prévio (e por outras instâncias sociais, como a família etc.). O fato é que, frequentemente, tão logo se varia o sistema de ensino, os estudantes sentem que estão perdendo tempo, que as coisas não andam, com a postura de “vamos ver se o professor começa logo a dar a aula”. Não vou atacar aqui o sistema magistral, que, de uma forma ou de outra, pratica pessoalmente, e ao qual não nego uma possível eficácia. O que critico é que convertamos esse tipo de docência na docência por excelência, que, além disso, em sua forma atual, incorre em todas as acusações que contra ela foram feitas por Freire.

Um quarto mito, talvez um dos mais nocivos, é o de que a docência é um assunto puramente técnico, tanto na forma como no conteúdo. Sobre isso, haveria muito o que dizer. Em primeiro lugar, porque é pouco coerente defender esse princípio e contratar, para a educação, profissionais que, talvez, sejam excelentes em suas respectivas especialidades, mas com nenhuma formação nas técnicas de ensino; é amplamente sabido que se pode ser um excelente matemático ou economista e um péssimo professor, mesmo que de matemática ou economia. Quanto a isso, encontro, lamentavelmente, uma política universitária mais preocupada em cobrir necessidades imediatas do que em perseguir objetivos de certa envergadura. No entanto, há algo ainda mais grave nesse mito: a afirmação de que o trabalho docente não tem por que se imiscuir na materialidade das realidades sociais, em outras palavras, que o trabalho docente deva ser apolítico. Certamente, todos os dias nos é mostrado que a politização mais grave é a do que pretende ser apolítico. Castilla del Pino, falando sobre a pretendida assepsia política da psicanálise, afirma algo que pode ser aplicado ao trabalho docente. Dizem-nos – escreve ele – que, na prática analítica, é preciso respeitar os valores do indivíduo. Suspeito que aqui se esconde uma forma de racionalização.

Porque o respeito a esses valores não é outra coisa senão o temor à sociedade que os sustenta. A ‘casualidade’ fez com que esses valores, que reputamos da sociedade, sejam, na verdade, os valores daquele setor da sociedade que, por seu caráter dirigente, são identificados como ‘a’ sociedade. A pretendida assepsia é, pois, cumplicidade disfarçada e, por conseguinte, politização implícita. Em certas ocasiões, cumplicidade cínica.¹⁰

A docência será, pois, implícita ou explicitamente política, mas nunca poderá situar-se à margem da “*polis*”, nem de seus conflitos e opções. Afirmar e aspirar que assim seja já é tomar um partido.

Poderíamos seguir apontando outros mitos da docência entre nós. Sirvam os já indicados como uma amostra que revela a direção e o sentido profundo da função que o trabalho universitário cumpre, e como viciam concretamente a docência. Com isso, quero simplesmente sublinhar que é preciso distinguir a docência como possibilidade da docência como realização. Também destacar como o sentido de uma estrutura acadêmica universitária pode impor certos padrões e valores à

¹⁰ Castilla Del Pino (1971, p. 130).

docência, mesmo em contradição manifesta com a forma externa que ela apresenta. Esse é o caso, por exemplo, de certos cursos ancorados em meio a “currículos” impregnados de tecnocracia. De fato, nossa docência atual é, em não poucos casos, a negação do que pode e deve ser um autêntico quefazer docente. Todavia, vejamos agora, com um pouco mais de detalhe, qual é essa realidade docente. Para isso, examinemos o que a docência pretende transmitir, em teoria, e como isso se manifesta entre nós.

Em primeiro lugar, a docência pretende transmitir certos *esquemas cognoscitivos*; ou seja, estruturas intelectuais (língua, lógica etc.) que sirvam como moldes e organizadores funcionais de todos os possíveis conteúdos que os alimentem. De certo modo, esses esquemas integram uma lógica própria a cada disciplina, mas partem de alguns esquemas mais genéricos, dados pela lógica da própria língua e pela estrutura perceptiva que se foi configurando no seio da própria família, do ambiente escolar anterior e, conforme vai sendo determinada, pelas instâncias predominantes na vida cotidiana: comércio, publicidade, televisão etc. Esses esquemas cognoscitivos são, pois, moldes de referência para captar a realidade, moldes que serão parcialmente diferentes para um economista, um engenheiro ou um filósofo. Não tenho dados experimentais para afirmar em que medida a docência universitária é eficaz para configurar e transmitir os esquemas cognoscitivos próprios de cada disciplina. O que posso afirmar é que, de fato, a maioria dos estudantes vai configurando esquemas cognoscitivos inflexíveis, que fixam unilateralmente sua compreensão da realidade e bloqueiam um trabalho interdisciplinar. Em outras palavras, vamos criando mentes disciplinares mais ou menos estagnadas. Nisso, creio que a docência extrauniversitária, a experiência da rua, é muito mais flexível e proveitosa.

Em segundo lugar, a docência pretende transmitir alguns conteúdos ou *informações*: dados, fatos, teorias etc. É precisamente transmitindo-os de maneira organizada que consegue transmitir os esquemas cognoscitivos aos quais acabo de fazer alusão. É evidente – os programas e os livros didáticos são claros indícios disso – que a maior ênfase docente se situa nessa transmissão informativa. Os pressupostos psicossociais dessa ênfase já foram apontados incisivamente por Freire, e não insistirei nesse aspecto. No entanto, quero insistir, com Ausubel, nos perigos dessa transmissão, nos quais caímos cotidianamente, como é fácil comprovar. Os conteúdos são entregues ao estudante em sua forma final, organizados e estruturados. O estudante deve acolhê-los receptivamente. Essa receptividade não se identifica necessariamente com passividade nem com memorização. No entanto,

[...] o principal perigo da aprendizagem receptiva-significativa não está tanto no fato de o aluno adotar francamente um método de memorização, mas sim em enganar a si mesmo, acreditando que, de fato, assimilou precisamente os significados pretendidos, quando, na verdade, captou apenas um conjunto vago e confuso de generalidades, e não uma compreensão autêntica. O perigo não está no que não queria compreender, mas no que lhe careça a necessária capacidade autocritica e que não seja capaz de realizar o esforço ativo necessário para confrontar-se com o material, observando-o de ângulos distintos, articulando-o com conhecimentos semelhantes e contraditórios, e convertendo-o em sua própria estrutura de referência. Ao aluno, é bastante fácil manejar palavras de forma a criar uma aparência de conhecimento e, portanto, enganar a si mesmo e aos demais, acreditando que realmente os tenha compreendido.¹¹

Insisto, sem temor de incorrer em exageros: creio que nossa docência magistral cai em todos esses perigos.

Em terceiro lugar, a docência busca transmitir ao estudante uma *metodologia de trabalho*, metodologia diferente em cada campo do saber. No entanto, essa metodologia costuma ficar em

¹¹ Ausubel (1972, p. 238).

um nível demasiadamente teórico, posto que não é suficientemente aplicada. Já é aceito que, de maneira geral, se aprende a metodologia científica depois de graduado, ao sair da universidade... se é que alguma vez chega a aprendê-la. A verdade é que a maioria dos graduados universitários não vai além de generalidades abstratas e superficiais no que diz respeito a uma metodologia científica, sendo radicalmente incapaz não apenas de fazer uma investigação pessoal, criativa e nova, mas nem sequer de realizar uma investigação mais ou menos estereotipada.

Detenhamo-nos um momento aqui. Pelo que vimos até agora, a docência pretende proporcionar ao estudante certos esquemas cognoscitivos, alguns conteúdos informativos e teóricos, e uma metodologia de trabalho. Já apontamos algumas das deficiências que se manifestam na consecução desses objetivos. Entretanto, é preciso sublinhar como essa transmissão (essa mudança que é a aprendizagem) se realiza, fundamentalmente, às costas da situação humana e social em que nos encontramos, ignorância ou cegueira imposta à docência como sentido estrutural do contexto social em que, em nossos países, a universidade se move, especialmente as universidades privadas. Basicamente, o professor resume livros didáticos e artigos especializados de revistas estrangeiras, sobre problemas estranhos a nós; apresenta e incute esquemas cognoscitivos de norte-americanos, alemães ou franceses, sem sequer fazê-los passar pelo crivo de sua crítica pessoal; acumula e analisa fatos considerados importantes por pessoas que desconhecem nossa situação, sem reconsiderar sua importância à luz de nossos problemas, nem reestruturar sua lógica em face de nossas circunstâncias sociopolíticas; e aplica uma metodologia surgida e empregada ante realidades de uma história muito alheia à nossa. Estamos, portanto, diante do fato de que a docência transmite esquemas, conteúdos e métodos alheios à nossa realidade. Não sou chauvinista nem xenófobo (seria difícil sê-lo na minha condição de estrangeiro), nem pretendo afirmar nacionalismos estúpidos. Contudo, creio que uma ciência sem consciência de sua situacionalidade e, assim, de sua condição histórica, é extremamente perigosa e, em todo caso, alienante. Porque esses esquemas nos fazem ver a realidade com olhos alheios. E nem sequer isso, já que não são nossos problemas os objetos de nossos estudos, visto que memorizamos e estudamos os problemas e dados que têm interessado a outros lugares. Tudo isso conduz, por exemplo, ao fato de um engenheiro ser capaz de fazer uma casa maravilhosa, digna de Boston ou de Miami Beach, mas não um lar simples e barato para os nossos milhares de marginalizados urbanos; ou de que um filósofo saiba dissertar sobre a angústia em Heidegger, mas não saiba captar a transcendência ou a ideologia subjacente a um golpe de Estado; a de que um administrador de empresas saiba explorar ao máximo o fruto dos operários de uma indústria, mas não consiga transformar substancialmente a produção em serviço para o nosso povo. Finalmente, devido à nossa ignorância quanto à importância metodológica, passamos a depender não só de metodologias estrangeiras (uma metodologia que só encontra o que busca; a pergunta condiciona a resposta), mas também dos avanços e das aplicações técnicas que eles, com suas metodologias, forem alcançando. Em outras palavras, nunca seremos capazes de abordar nossos problemas de acordo com os interesses de nossos povos. Tudo isso faz com que um estudante, assim instruído, saia mais dependente do que quando entrou [na universidade]. Dependente na medida em que introjetou esses esquemas, conteúdos e métodos que o remetem a um outro, que o fazem ver sua realidade e situação com os olhos de outro, bem como desfigurá-la, impactado pelos conteúdos alheios. Isso já é uma alienação histórica concreta, e é a docência a sua responsável direta.

Sigamos vendo o que mais a docência transmite. A docência transmite *atitudes* ao transmitir uma *valoração* das diversas realidades. Isso equivale a dizer que a docência transmite uma *ideologia*, pois a ideologia, como claramente demonstrou Marx, é fundamentalmente uma estrutura por meio da qual nos relacionamos com o mundo e, portanto, é primeiro uma realidade vivida e somente depois um sistema teórico. E quais valores transmite nossa docência? Isso nos será revelado por nossas avaliações, provas e, claro, por todo o sistema de reforços utilizados em relação à aprendizagem. Nesse sentido, vemos que nossas medições e reforços estão encaminhados a

alcançar uma excelência na repetição exata, na rationalização do mimetismo quanto à orientação marcada pelos programas e pelas aulas expositivas. Em outras palavras, avaliamos o conformismo, o pensamento convergente, a acomodação intelectual, e apenas isso recebe um reforço pedagógico contínuo. Todavia, se assim for, o que estamos transmitindo é, simplesmente, o que nós somos e, portanto, toda a nossa docência não passa de uma duplicação impositiva aos outros de nossos próprios esquemas vitais. E nossos esquemas vitais são os esquemas de nossa sociedade. Em última instância, estamos transmitindo os valores e as atitudes da sociedade burguesa que representamos: competição, individualismo, aparéncia, consumismo. Valores estes, todos eles, que representam uma sociedade opressora. O efeito modelador da docência transmite seus traços estruturais, tantas vezes apontados: verticalidade, autoritarismo, rigidez, ahistoricidade, esclerotização etc.

Por fim – e essa característica nada mais é do que uma consequência da anterior –, a docência transmite uma hierarquia de poder. Como? Mediante a implementação institucionalizada daqueles requisitos sociais e legalmente exigidos para o desempenho de uma série de papéis, os quais, por sua vez, outorgam ao indivíduo um determinado *status*. Em outras palavras, mediante a docência, o indivíduo vai recebendo a investidura da escala dos poderosos. Como esse papel e esse *status* não se obtêm senão por meio da aquisição de um título, indiretamente a docência se converte em transmissora de uma hierarquia de poder social (da qual o professor e as autoridades universitárias costumam estar conscientes e utilizá-la como arma disciplinar, de forma mais ou menos explícita).

Em resumo, a docência universitária transmite três grandes estruturas psicosociais, ou seja, possibilita três grandes aquisições no indivíduo: a) uma estrutura formal e material de esquemas técnicos (conhecimentos, métodos e habilidades); b) uma estrutura valorativa e atitudinal (uma determinada ideologia); e c) um *status* (um papel profissional que permite exercer um poder e dá “direito” a gozar de uma série de prerrogativas socioeconômicas: o “mandarinate”).

Com relação à primeira estrutura, já vimos como aliena o indivíduo quanto às fontes de sua técnica e ao objeto de seu quefazer (daí a frequência cada vez maior com que se emigra para aqueles países em que o exercício profissional corresponde adequadamente às técnicas desenvolvidas). No que diz respeito à segunda estrutura, a ideológica, é óbvio que nossa sociedade tende a se reproduzir, e isso por simples coerência interna (endonômica, como chamei em outra ocasião)¹², pelo sentido que a docência assume em seu contexto. Reich dizia que “toda ordem social cria aquelas formas caracterológicas de que necessita para sua preservação”, já que “as ideologias de uma sociedade podem chegar a ter poder material apenas sob a condição de que alterem efetivamente as estruturas de caráter”¹³. A docência é o veículo adequado para transmitir aqueles condicionamentos, aqueles modelos e aqueles conhecimentos que servirão para perpetuar uma ordem estabelecida. Quando a docência não cumpre entre nós essa função, imediatamente é atacada e até reprimida. Finalmente, as duas primeiras estruturas (técnicas e ideológicas) transmitidas pela docência são, em sua complementariedade, a gênese da terceira estrutura. A melhor prova de que a docência está transmitindo-as é a aparição da hierarquia de poder, do mandarinate profissional, isto é, o fato de que todo graduado universitário passa imediatamente a engrossar os quadros profissionais correspondentes, com todas as exigências que, sobre esses quadros, a sociedade estabeleceu. Por mais rebelde ou revolucionário que um indivíduo pareça ser em seus tempos universitários, tão logo se gradua (ou se casa!) desaparece sua virulência revolucionária e começa a demandar os privilégios sociais correspondentes a seu *status* profissional.

¹² Martín-Baró (1972).

¹³ Reich (1965, p. 20-22).

Em outras palavras, em última instância, a docência atual consagra e reproduz historicamente a divisão de classes: a dominada e a dominante, a oprimida e a opressora.

Rumo a uma docência libertadora

O problema, em teoria, reduz-se ao seguinte: é possível mudar uma estrutura introduzindo uma mudança em um dos elementos constitutivos dessa estrutura? Evidentemente, não se pode dar uma resposta generalizada, já que a possibilidade de mudança estará sempre em função da fundamentalidade desse elemento constitutivo em relação ao todo. Por isso, é preciso perguntar mais concretamente, com relação à docência universitária, se é possível mudar o seu sentido enquanto não mudar o sentido e a função total da universidade. Mais ainda, pode-se mudar nossa universidade enquanto não mudar a sociedade que lhe dá vida e razão de ser? Essa é a interrogação. No seminário anterior da FUPAC [Federação das Universidades Privadas da América Central e Panamá] (Panamá, novembro de 1971), os três expositores – Leopoldo Chiappo, Ernani M. Fiori e Luis Schez – chegaram à unânime conclusão de que não era viável uma mudança nas estruturas educativas e culturais de um país enquanto não ocorrer uma mudança simultânea nas estruturas sociais de poder, ou seja, nas estruturas econômico-políticas. Entretanto, os três admitiam a possibilidade de uma orientação educacional voltada à mudança. Nesse caminho (“Pedagogia do Oprimido?”), penso eu que há um papel reservado à docência universitária, ainda que, pessoalmente, não tenha muitas ilusões a esse respeito. Por isso, o que mais me agrada no título do texto que me foi encomendado é o “rumo”, o imperativo de movimento; devemos lutar por encontrar novas formas de docência, mas de uma docência cuja função seja libertadora e não transmissora de um estado de alienação mediante alguns padrões de dominação.

Em linhas gerais, poderíamos dizer que, se a docência é o processo que busca a mudança dos esquemas comportamentais dos indivíduos, ela será desalienadora na medida em que não impõe esquemas heterônomo. Um esquema autônomo exige, porém, que o indivíduo seja dono de seus atos diante do seu mundo e de sua situação, o que implica consciência e compromisso explicitamente políticos.

Em outra ocasião, apontei como características da nova pedagogia universitária: a flexibilidade, a criatividade e a dialogicidade.¹⁴ Creio que essas três características são condição básica para que uma docência possa realmente ser desalienante. Voltando mais concretamente aos elementos que a docência transmite, vejamos em que medida a modificação desses elementos pelas novas características pedagógicas pode tornar a docência desalienadora.

Apontávamos, em primeiro lugar, como a docência transmite alguns esquemas cognoscitivos, juntamente com uma metodologia, por meio de alguns conteúdos informativos e teóricos. A flexibilidade exige que esses conteúdos sejam determinados muito mais fundamentalmente pela situação histórica e, portanto, que os esquemas cognoscitivos surjam como tomada de consciência das realidades circundantes. Isso exige que a docência se desapegue de sua magistralidade perene e dogmática e que sua avaliação esteja muito mais alerta à significatividade que, na história concreta, vão tendo os esquemas adquiridos.

De um modo perigosamente concreto, eu me atreveria a sugerir certas medidas práticas (com o perigo de ser “palpiteiro”). Uma medida seria quebrar a hegemonia ditatorial a respeito da política universitária, ou seja, que a organização e o pessoal universitário não estejam tão fundamentalmente determinados pelo ritmo e pelas exigências da docência. Isso teria consequências importantíssimas quanto ao contrato de pessoal acadêmico, ao ritmo e aos períodos

¹⁴ Martín-Baró (1972).

de trabalho etc. Outra medida seria a de aliviar notavelmente o conteúdo informativo dos programas, insistindo em seus aspectos crítico-metodológicos, ao mesmo tempo que em uma descompressão quanto às exigências curriculares de cada carreira. Uma terceira modificação seria a de reduzir drasticamente a porcentagem de aulas expositivas, propiciando, simultaneamente, uma educação verdadeiramente seminarial, isto é, de laboratório dialógico e problematizador. Uma quarta mudança, muito importante, seria a insistência e consequente avaliação da ancoragem histórica da docência: quer dizer, que as análises partam de fatos acessíveis, vitais para os nossos povos, e a eles retornem enriquecidos pela reflexão e pela técnica. Caberia aqui dizer, com Fiori, que uma ciência que não serve para a vida prática não serve para nada.

A docência, dizíamos anteriormente, transmite também certos valores e atitudes, ou seja, uma ideologia. A dialogicidade deve transformar a sala em um ateliê crítico, no qual se examinem todos os pressupostos e em que todo valor seja colocado em questão. Para isso, é necessário, antes de tudo, que o próprio professor tenha um agudo senso crítico e não sinta a patológica necessidade de cobrir sua insegurança e ignorância com o dogmatismo. Contudo, é necessário também que a docência entre em íntima conexão e colaboração com a pesquisa e a extensão, na medida em que aportam problemas e pontos de vista que fazem cambalear os interesses ocultos por detrás dos rígidos valores predominantes.

Finalmente, a docência transmite um *status* social. Superar isso é algo que excede a competência da educação, pois indica mais sua relatividade em um contexto universitário e social do que seu ser individual. Nesse sentido, isso aponta para um problema de poder e de política universitária. Portanto, modificariamos esse estado de coisas se, em vez de optar sistematicamente por estabelecer aquelas carreiras que gozam de maior prestígio e demanda no âmbito social dos poderosos, optássemos por estabelecer aquelas outras carreiras, talvez menos elevadas, que não gozam de grande prestígio social, mas que são básicas para a transformação das estruturas sociais de um país. Já que isso pode levantar um problema econômico; mas será sempre a necessidade econômica que determinará, em última instância, nossas opções e decisões históricas? Por outro lado, na medida em que a docência se faça mais criativa e dialógica, poderiam ir surgindo novos horizontes que viabilizariam um exercício social profissional distinto dos atuais em suas conotações de poder. Claro que isso não vai surgir espontaneamente: deve ser buscado com afinco. Trata-se de um desafio histórico que a nós, universitários latino-americanos, nossos povos nos lançam. E isso, como não poderia deixar de ser, é um problema ético e político.

Em resumo, toda docência atual é necessariamente uma docência alienada, na medida em que reflete um ser que não é nosso, impõe papéis definidos por interesses estranhos e transmite esquemas de dominação que reificam a maioria de nossos povos, mantendo-os à margem da história. O problema está em saber se a docência seguirá sendo alienadora ou poderá tomar um novo caminho: o da libertação histórica. Isso exige a revisão não somente dos princípios técnicos que estão em jogo, mas do sentido estrutural que informa esses mecanismos técnicos. E esse é um trabalho fundamentalmente político: o trabalho de converter a ciência em consciência que um povo tem de sua realidade, visando tornar-se sujeito de sua história.

Referências

- AUSUBEL, D. P. El aprendizaje receptivo y la dimensión memorista-significativa. In: STONE, E. (ed.). **Psicología de la educación**. Tomo I. Madrid: Morata, 1972.
- BRUNER, J. Algunos teoremas sobre la instrucción. In: STONE, E. (ed.). **Psicología de la educación**. Tomo I. Madrid: Morata, 1972. p. 137-151.

- BRUNER, J. The Course of Cognitive Growth. **American Psychologist**, n. 19, p. 1-15, 1964.
- CASTILLA DEL PINO, C. **Psicoanálisis y Marxismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1971.
- CORREL, W. **El Aprender**. Barcelona: Herder, 1969.
- FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- GAGE, N. L. Concepciones psicológicas de la enseñanza. *In: STONE, E. (ed.). Psicología de la educación*. Tomo I. Madrid: Morata, 1972.
- ILLICH, I. **Deschooling Society**. [S. l.]: Harper and Row, 1972.
- LATAPÍ, P. Educación y Sistemas escolares en América Latina. Problemática y tendencias de solución. **Revista de Pedagogía**, FIDE, Santiago, n. 157, p. 267-275, nov. 1970.
- MARTÍN-BARÓ, I. Presupuestos psicosociales de una caracterología para nuestros países. **ECA Estudios Centroamericanos**, La Libertad, El Salvador, v. 27, n. 290, p. 763-786, 1972.
- MARTÍN-BARÓ, I. Una nueva Pedagogía para una Universidad nueva. **ECA Estudios Centroamericanos**, La Libertad, El Salvador, n. 281-282, p. 130-145, mar./abr. 1972.
- REICH, W. **Análisis del carácter**. Buenos Aires: Paidós, 1965. p. 20-22.
- SKINNER, B. F. **Beyond Freedom and Dignity**. New York: Alfred A. Knopf, 1971.
- SKINNER, B. F. **La révolution scientifique de l'enseignement**. Bruxelles: Dessart, 1968.

Recebido em 11/11/2025
Aceito em 15/11/2025
Publicado online 01/12/2025